

LA PERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE

Sagrario del Valle Díaz

Universidad de Castilla la Mancha (Spain)

Ricardo de la Vega Marcos

Universidad Autónoma de Madrid (Spain)

María Rodríguez Perea

Marcos Pérez Barrios

Universidad de Castilla la Mancha (Spain)

Resumen:

El aprendizaje por competencias tiene su origen en la competencia que tiene el docente para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los tipos de creencias que el docente construye tras el desarrollo de su labor docente han sido estudiados por autores. En este artículo se presenta un estudio sobre la percepción de competencia que tienen los profesores de educación física de Castilla-La Mancha, en el desempeño de su labor docente. Para ello se analiza el conocimiento del contenido de enseñanza, el conocimiento didáctico del contenido, la gestión/organización de la clase y la capacidad de liderazgo del docente. Se llega a la conclusión de que los profesores tienen una percepción elevada de su competencia, percibiéndose más competentes en gestión/organización de la clase; conocimiento del contenido de enseñanza; conocimiento didáctico del contenido y capacidad de liderazgo.

Palabras clave: Competencias docentes, creencias, educación física, eficacia docente.

THE TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT THEIR KEY SKILLS

Abstract

Efficiency of the learning has his origin in the *Self-efficacy* of the teacher. The types of beliefs that the teacher constructs after the development of his educational labor it has been studied by authors. In this article we present a study on the self-efficacy of the teachers of physical education from Castilla-La Mancha. There is analyzed the knowledge of the content of education, the didactic knowledge of the content, the management/organization of the class and the capacity of leadership of the teacher. We demonstrated how the teachers of physical education have a high perception of his self-efficacy and they perceived more competent in management/organization of the class; knowledge of the content of education; didactic knowledge of the content and capacity of leadership.

Keywords: Self-efficacy of the teacher, beliefs, physical education.

教学职业资质的认知能力

摘要

有关学习效率要追溯到教师个人的教学资质，已有关于教师教育工作之外建立的信仰类型研究。本文着力于研究卡斯蒂亚拉曼查地区体育教师的个人教学资质：涉及教学内容，内容教学法，课堂组织管理及教师个人领导力。研究表明，体育教师是如何感知其教学技能，并具备较高的课堂组织管理能力，熟悉教学内容，领导力及全面的教学法知识。

1. INTRODUCCIÓN

Los tipos de creencias que el docente construye tras el desarrollo de su labor docente ha sido estudiado por autores como Armor et al., (1976), Berman et al., (1977), Medley (1979), Ashton y Webb (1982), De Gibson y Dembo (1984), Shulman (1987), Woolfolk y Hoy (1990), Coladarci (1992), Woolfolk (1993), Ghaith y Yaghi (1997), Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy (1998), Prieto (2002), Carrasco y Del Barrio (2002), Martin y Kulina (2004), Chacon (2006), Skaalvik

y Skaalvik (2007), Perandones y Castejon (2007), Klassen et al., (2009), Apaslan (2009), a partir de los cuales se obtiene una serie de aspectos que contemplan la eficacia docente desde diversas perspectivas: actitud de los docentes, diversidad del alumnado y herramientas didácticas, gestión de la clase, tipos de conocimientos, características personales del docente, los

Del Valle, S., De la Vega, R., Rodríguez, M., Pérez, M. (2013). La percepción de las competencias profesionales del docente. *Revista Pedagógica Adal*, 16 (26), 31-37

estilos de enseñanza que provocan un mayor rendimiento en el alumno, el control de la disciplina en el aula y el clima de aula, el dominio de competencias, la toma de decisiones, el tipo de conocimiento curricular que debe dominar un profesor en el desempeño de su labor profesional: el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico del contenido, etc.

En este escenario y en línea con el estudio planteado por Hernández et al., (2010), se adopta la decisión de ordenar las competencias docentes del profesor en cuatro dimensiones: el conocimiento del contenido de enseñanza, el conocimiento didáctico del contenido, la gestión/organización de la clase y la capacidad de liderazgo del docente.

Respecto al conocimiento del contenido de enseñanza las Administraciones educativas competentes establecen el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, que deben incluir las enseñanzas comunes. Por tanto, el currículo, y en nuestro caso el de EF, tiene dos funciones básicamente: a) el de hacer explícitas las intenciones del Sistema Educativo donde entraría a formar parte el conjunto de objetivos, competencias básicas y contenidos; b) la de servir como guía a la práctica docente donde se ponen en juego los métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas por la Ley. Sin perder de vista que los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, donde se incluye la EF, se basan en una serie de fuentes que articulan la comprensión de la persona en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Soler, 1994).

Si analizamos ahora el currículo de la educación física señalar que es prescriptivo en cuanto que establece un marco de obligado cumplimiento, garantizando una formación común a todos los estudiantes. Además el currículo es orientador puesto que guía la práctica educativa, y es flexible y abierto en cuanto que puede adaptarse y contextualizarse a la realidad educativa específica de cada comunidad, provincia, pueblo, colegio, aula, alumno.

Según Sánchez Bañuelos (1986), Pierón (1988), Coll (1992), Díaz Lucea (1994), Sáez-López (1997), Contreras (1998), Sánchez Bañuelos et al., (2002), Del Valle y García (2007), señalan que los contenidos recogen el repertorio de habilidades, conocimientos y destrezas. La selección de dichos contenidos se halla en relación con el grado de desarrollo evolutivo del estudiante, tomando como referencia el Real Decreto propuesto por el MEC, el Decreto de la Comunidad Autónoma y el Proyecto Educativo del Centro.

Entender en este sentido cuales son los contenidos de la materia de educación física en el momento actual en el que nos encontramos tienen un antes y un después en España, poniendo el centro de interés en la Reforma Educativa de 1990 (Del valle, 2009), donde es preciso destacar que después de la Reforma Educativa se produce un giro en el tratamiento de los contenidos, contemplándose al alumno como una unidad psicosomática y social; cobrando mayor interés los contenidos de expresión corporal, actividades en el medio natural, deportes sin predominio de la copia de gestos técnicos que provienen del deporte de competición, etc. En este cambio influyen dos perspectivas: la perspectiva empirista-conceptual y la perspectiva reconceptualista que es la que más nos interesa porque entiende que los profesores no pueden ser meros ejecutores del currículum sino que deben ser

agentes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando en los alumnos la emancipación en el contexto social que les toca vivir.

En lo que respecta al conocimiento didáctico del contenido, Del Valle (2008) realiza una amplia revisión sobre definiciones del término didáctica (Benedito, 1987; Villar, 1990; Estebaranz, 1994; Pla i Molins, 1993; De la Torre, 1993; Zabalza, 1990, 1994; Medina, 1995; Oliva, 1996; Sáenz-lópez, 1997; Contreras, 1991, 1998), y se concluye que es una disciplina reflexivo-aplicativa que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionadamente organizados.

La didáctica estudia y hace propuestas de intervención y de optimización sobre campos como la enseñanza general y especial, el currículum, las teorías de instrucción, los medios y la tecnología didáctica (Zabalza, 1990). De este planteamiento surge una de las clasificaciones de la didáctica, citada por Gardoqui (1993):

- ✎ Didáctica general: trata de la enseñanza independientemente del contenido cultural, dando normas y principios y estudiando los fenómenos y leyes.
- ✎ Didáctica especial: estudia específicamente una disciplina, sus contenidos, metodología, y los diversos problemas que se plantean en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación física.

Ahora bien, ¿Qué relación existe entre la didáctica de la educación física y el currículum de dicha materia? Medina (1995) expone que la didáctica estudia, analiza y valora el currículum como espacio que integra la teoría y la práctica formativa, profundizando en el espacio social que le caracteriza, siendo el currículum (el de la educación física), el proyecto cultural y socio-formativo más adecuado para un determinado grupo humano, que orienta y da base a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo se hace práctico el conocimiento de la materia específica de la educación física desde la necesidad de delimitar las competencias en el conocimiento didáctico del contenido que necesita el docente? Mediante la comprensión y dominio con carácter de uso de los diferentes niveles de concreción curricular, donde hallamos la programación y sus diferentes elementos como muestra fehaciente de la planificación que da lugar al proceso de enseñanza-aprendizaje.

De ahí que respecto a los niveles de concreción de los currículos abiertos como es nuestro caso en educación física, Moreno (1990), Antúnez, Del Carmen, Imbernon, Parcerisa y Zabala (1991), Blanco (1993), Carrasco (1997), Contreras (1998), exponen que presentan tres niveles de concreción curricular, donde el tercer nivel corresponde a la programación docente o Del Valle y García (2007) que señalan cuatro niveles de concreción curricular, donde el tercer nivel se identifica con la programación y el cuarto, con el desarrollo de unidades didácticas. De cara a centrar el objeto de estudio en este apartado, es evidente que el tercer nivel y el cuarto nivel de concreción curricular son los agentes de cambio en las creencias que genera un docente en cuanto a ser o no *autoeficaz* en el conocimiento didáctico del contenido.

Por este motivo la percepción del profesorado en su dominio

Del Valle, S., De la Vega, R., Rodríguez, M., Pérez, M. (2013). La percepción de las competencias profesionales del docente. *Revista Pedagógica Adal*, 16 (26), 31-37

del conocimiento didáctico del contenido centra su atención: a) en el diseño de la programación y por ende de las unidades didácticas; b) establece distintos tipos de tareas o actividades identificando una intencionalidad u otra en función del objetivo didáctico planteado, tener capacidad para modificar las tareas en función de los acontecimientos que puedan tener lugar durante su aplicación, la motivación hacia el desarrollo de las mismas y la atención a la diversidad (Sánchez Bañuelos, 1986; Pierón, 1988; Sáenz-López, 1997; Contreras 1998; Del Valle y García, 2007; Blázquez y Sebastiani, 2009); c) propicia aprendizajes en los estudiantes utilizando los recursos metodológicos, materiales y personales adecuados (Moston, 1978; Sánchez Bañuelos, 1986; Pierón, 1988; Delgado Noguera, 1991; Sáenz-López, 1997; Siedentop, 1998; Contreras 1998; Del Valle y García, 2007; Blázquez y Sebastiani, 2009); d) diseña situaciones que permitan evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje atendiendo a la evaluación del alumno, del profesor y del proceso (Stenhouse, 1984; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Sánchez Bañuelos, 1986, 2002; Blázquez, 1990, 1993, 2009; Gimeno, 1993; Sáenz-López, 1997; Contreras, 1998; Del Valle y García, 2007; Zabala y Arnau, 2007).

De este modo queda justificada la presencia de la competencia del conocimiento docente del contenido en la materia de educación física, a tenor del currículo educativo y los elementos que lo integran.

Respecto a la gestión/organización de la clase se entiende la capacidad que tiene el docente para observar lo que está aconteciendo en el desarrollo de la misma, tomando decisiones al respecto. En definitiva podríamos estar hablando de la habilidad para resolver diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Delgado Noguera (1991) señala que en el proceso enseñanza-aprendizaje se dan tres tipos de interacciones: a) interacciones de tipo técnico; b) interacciones de tipo organizativas y de control; c) interacciones de tipo afectivo. Nosotros nos centrado en los aspectos que rodean a la organización y el control de la clase.

Del Villar (1993) afirma que la dirección de la clase abarca numerosos aspectos (técnicos, motivacionales, etc.), pero uno de los más importantes es la organización y la disciplina; sin ello no se puede lograr los objetivos propuestos y las clases serán desordenadas, empleando el profesor la mayoría de su tiempo en luchar contra los estudiantes, con lo que su frustración será grande.

Respecto a la organización, Sanchez Bañuelos (1986), Pieron (1988), Delgado Noguera (1991), Del Villar (1993), Sáenz-López (1997), Contreras (1998), Del Valle y García (2007), proponen unas variables a tener en cuenta en la organización de la sesión como por ejemplo: personalidad del profesor; dominio de los contenidos y aptitudes relacionadas con la especialidad; imagen del profesor; grado de credibilidad; plantear actividades motivantes; crear un clima positivo; reglas de comportamiento claras; buena organización de la actividad; atención a la participación de los alumnos en la sesión; formación de los alumnos en la clase; secciones que se llevan a cabo en las actividades; organización del material; la comunicación en la enseñanza; evolución de la sesión; actitud docente equilibrada.

En lo referente al control de la sesión, el profesor debe ser capaz de que los alumnos respeten las normas y que realicen lo que se les diga para tener una buena organización de la sesión. El control da lugar a una buena organización, ésta a una participación,

motivación y aprendizaje por parte de los alumnos.

Realizada la revisión sobre lo que representa la gestión/organización de la clase, se ha puesto de manifiesto que para tener una organización eficaz no sólo es necesario tener en cuenta unas variables que inciden directamente en la organización de la sesión, sino que es preciso destacar que el control de la sesión es un aspecto prioritario que desenvuelve el devenir de la organización eficaz. Por tanto, es evidente que una gestión/organización de la clase implica que el profesor eficaz utilice el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido, así como que posea una capacidad de liderazgo fruto de una excelencia en el desempeño de su labor docente. Veamos entonces qué significa tener capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes, como última dimensión estudiada.

La capacidad de liderazgo que tiene el profesor viene dada por la posibilidad que tiene de tomar la iniciativa, gestionar, convocar, promover, incentivar, motivar y evaluar a un grupo de alumnos de forma *eficaz* y *eficiente*. Ello se traduce en unas "habilidades directivas" que se le debe presuponer para que sea *eficaz*: habilidades técnicas, habilidades humanas y habilidades conceptuales y procedimentales. Si bien es cierto que los estudios en el campo de la educación y el liderazgo son todavía incipientes. Trabajos como los de Leithwood, Day, Sammons y Hopkins (2006) o Robinson, Hohepa, y Lloyd (2009), definen el liderazgo educativo como aquel que influye en otros, para hacer cosas que se espera que mejore los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En este marco de referencia no hay que confundir la función de liderazgo con ejercer un cargo directivo (Bolman y Deal, 1994). Aunque es cierto que la estabilidad y continuidad de la organización exige unas posiciones formales, el cambio y la renovación en una organización implica que puedan emerger diferentes liderazgos por parte de los profesores, al margen de dicha posición institucional.



En definitiva el liderazgo que proponemos es un saber ejercer una influencia en las clases, en el sentido de llevar a los alumnos a alcanzar las competencias básicas propuestas para el nivel educativo en el que se encuentre, en función del diseño coherente de la programación. La suposición de que la intervención del profesor tiene un impacto en el desempeño y satisfacción de los alumnos, en su bienestar físico y salud psicológica, transforma el liderazgo en una de las competencias fundamentales de la interacción que realiza el profesor con los alumnos. Corroborado por Lieberman, Darlin-Hammong y Zuckerman (1991), Katzenmeyer y Moller (2001), Hart (1995), Day, Sammons, y Hopkins (2009).

Del Valle, S., De la Vega, R., Rodríguez, M., Pérez, M. (2013). La percepción de las competencias profesionales del docente. *Revista Pedagógica Adal*, 16 (26), 31-37

Bajo este telón de fondo se presenta un estudio donde se pone de manifiesto la percepción de las competencias profesionales del docente en cuanto al conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico, la gestión/organización de la sesión y la capacidad de liderazgo. Demos paso al planteamiento del mismo.

2. OBJETIVO DEL ESTUDIO

Nos interesa entender, en la línea que plantea Hernández et al., (2010), cómo se perciben de competentes los profesores de educación física en Castilla-La Mancha. Cómo se perciben en cada una de las competencias docentes que conforman las creencias de autoeficacia de los profesores de educación física, siendo importante ver hasta qué punto dominan o no el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico, la gestión/organización de la clase y creen que tienen una capacidad de liderazgo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

La descripción del diseño metodológico de este estudio, siguiendo las propuestas de Thomas y Nelson (2007), se encuadra dentro de un tipo de diseño no experimental y descriptivo asociativo.

Este tipo de trabajo se caracteriza por describir las variables objeto de estudio, sin considerar hipótesis causales o de otro tipo.

3.1. Participantes

La muestra de estudio ha estado formada por un total de 119 profesores de la Comunidad de Castilla-La Mancha de Educación Primaria y Secundaria. Dicha muestra se ha clasificado por grupos de edad del siguiente modo:

Años de experiencia	Frecuencia	Porcentaje
< 5 años	24	20,2
5 – 10 años	40	33,6
11 – 15 años	26	21,8
16 – 20 años	12	10,1
>20 años	17	14,3
Total	119	100,0

Tabla 1. Frecuencias de los años de experiencia del total de la muestra.

3.2. - Procedimiento

El procedimiento utilizado para la recogida de datos de los profesores se llevó a cabo durante los meses de abril, mayo y junio de 2011, en primer lugar se elaboró una web-questt con los ítems que forman el instrumento seleccionado para obtener la información, basado en parte del estudio de Hernández et al., (2010); concretamente lo referido a la competencia percibida del profesor en cuanto al conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico, la gestión/organización de la clase y la capacidad de liderazgo del profesor y la relación con otros agentes. Dicha web-questt se les hizo llegar a todos los profesores de educación física de Castilla-La Mancha a través de sus correos electrónicos personales, mediante un e-mail donde se les explicaba cuál era el estudio, el objetivo de la investigación y qué se pretendía con ello, junto con el procedimiento a seguir para rellenar la web-questt (enlace

resaltado en color azul que dirigía directamente a la posibilidad de rellenar la encuesta), y la petición de los consentimientos que se hizo a las Instituciones competentes. La cumplimentación del cuestionario por parte de cada uno de los profesores de educación física voluntarios y anónimos se llevó a cabo mayo y junio de 2011. Todos los profesores debían dar su consentimiento personal para formar parte del estudio, rellenando la casilla de aceptación voluntaria antes de poder enviar la encuesta cumplimentada. Todos los datos de las encuestas cumplimentadas se almacenaron en el espacio virtual de google, creado expresamente para la investigación y se pudieron exportar en una hoja excel 2007, para el tratamiento estadístico. Todo ello de acuerdo con los criterios éticos inherentes a este tipo de investigación.

3.3. - Instrumento

Para la recogida de la información, utilizamos el cuestionario elaborado y validado por Hernández et al. (2010), para medir las competencias profesionales. Respecto a la estructura del cuestionario para los profesores se debe indicar que permite recoger información sobre aspectos característicos del profesorado que responde a la encuesta: edad, género, etapa educativa y años de experiencia docente. Además, contiene diversas preguntas y escalas que permiten obtener información sobre la valoración que el propio docente realiza de sus competencias profesionales: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico, la gestión/organización de la clase y la capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes. El objetivo del diseño del cuestionario está dirigido a recabar información sobre la percepción que los profesores de educación física tienen de su propia competencia para enfrentarse a la compleja tarea de la enseñanza. Los ítems aluden a situaciones extraídas de la enseñanza real después de un exhaustivo análisis de trabajos anteriores.

En cuanto a las características psicométricas del instrumento, debemos decir que estamos hablando de una herramienta con una alta fiabilidad (Alpha de Combrach > 0,83).

En la encuesta se distinguen cuatro dimensiones diferentes de entre los 42 ítems que lo conforman:

1. Conocimiento del contenido (ej.: Puedo afrontar con competencia el desarrollo de las clases sea cual sea el contenido que vaya a utilizar)
2. Conocimiento didáctico del contenido (ej.: Soy capaz de tener en cuenta las características y necesidades formativas del alumnado a la hora de diseñar las tareas de clase).
3. Gestión/organización de la clase (ej.: Soy capaz de organizar a las alumnas y alumnos en el menor tiempo posible para realizar tareas de aprendizaje).
4. Capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes (ej.: Soy capaz de exponer con claridad a los padres los objetivos formativos de la educación física).

Debemos destacar que la segunda dimensión de la encuesta denominada conocimiento didáctico, está conformada por cuatro subdimensiones: programación, actividades y tareas, aprendizaje del alumnado y evaluación.

Del Valle, S., De la Vega, R., Rodríguez, M., Pérez, M. (2013). La percepción de las competencias profesionales del docente. *Revista Pedagógica Adal*, 16 (26), 31-37

Dicho cuestionario se responde mediante una escala Likert de 5 niveles (1= nada de acuerdo; 2= poco; 3= suficiente; 4= bastante; 5= muy de acuerdo).

3.3.4. - Criterios de análisis y tratamiento estadístico

Los datos procedentes de la encuesta han sido tratados con el programa estadístico SPSS versión 17.0. Con dicha aplicación se han obtenido descriptivos básicos: medias y desviaciones típicas y frecuencias en (%), además de la prueba *t* de Students y la correlación de Pearson. En la totalidad del estudio se han aplicado más estadísticos que por la limitación de este artículo no se presentan.



4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con respecto a la aplicación del estadístico de la *t* de students comprobamos que las cuatro competencias anteriormente citadas obtienen diferencias significativas, lo que nos hace pensar que el instrumento utilizado sirve para diferenciar categóricamente una competencia de otra, en línea con el análisis de la bibliografía donde se ponía de manifiesto que era necesario organizar las competencias docentes por categorías (Medley, 1979; Shulman, 1987; Hoy y Woolfolk, 1993; Martin y Hodges-Kulinna, 2004; Prieto, 2005; Apaslan, 2009; Hernández et al. 2010; amén de concretar el tipo de conocimiento curricular que debe dominar un profesor en el desempeño de su labor profesional, como es el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido, de acuerdo con lo que propone Shulman, 1987). Ver tabla nº 2. Prueba *t* de Student para una muestra.

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
Conocimiento del contenido de enseñanza	85,742	118	,000	4,10504	4,0102	4,1999
Conocimiento didáctico del contenido	82,047	118	,000	3,99230	3,8959	4,0887
Gestión y organización de la clase	85,891	118	,000	4,14146	4,0460	4,2369
Capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes	70,329	118	,000	3,91597	3,8057	4,0262

Tabla 2. Prueba *t* de Student para una muestra.

Si nos detenemos ahora en la representación gráfica expuesta (ver gráfico nº 1. Media de cada una de las competencias), donde se pone de manifiesto la media de cada una de las competencias con una puntuación elevada cercana al 4, en la escala 0-5 de tipo lickert, hallamos que la percepción de las competencias del docente en educación física son muy elevadas lo que corrobora el estudio de Hernández et al.

(2010); Obteniendo en primer lugar que los profesores se perciben competentes en la gestión/organización de la clase, en segundo lugar el conocimiento del contenido, en tercer lugar el conocimiento del contenido didáctico y en cuarto lugar la capacidad de liderazgo y relación con otros agentes.

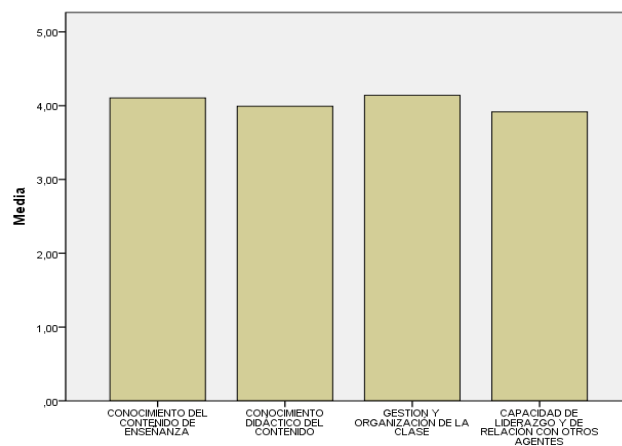


Figura 1. Media de cada una de las Competencias.

Estos resultados alumbran que los profesores están más preocupados por el control y la organización de la sesión y por el dominio de los contenidos de enseñanza que por el conocimiento del contenido didáctico y la mejora de su capacidad de liderazgo. Esto no es sorprendente si hacemos una reflexión al respecto pensando que los profesores creen que por encima del aprendizaje es necesario que exista un control y organización de la sesión, aspecto que corroboran los autores Del Villar (1993) y Saénz-López (1997), cuando exponen que para tener una organización eficaz no sólo es necesario tener en cuenta unas variables que inciden directamente en la organización de la sesión, repercutiendo en el planteamiento de actividades que propone el profesor, la participación de los alumnos, la evolución de la sesión junto con la organización del material; amén de que es preciso destacar que el control de la sesión es un aspecto prioritario que desenvuelve el devenir de la organización eficaz, la participación de los estudiantes, la motivación y el aprendizaje significativo. Otro tema sería preguntarnos por qué la capacidad de liderazgo y la relación con otros agentes ocupa el último lugar cuando un líder genera un desarrollo del aprendizaje en los estudiantes, en todos los ámbitos de su persona (Day, Sammons, y Hopkins, 2009). A lo que contestaría Pastor Pradillo (2001), que quizás sea debido a que la formación de los docentes no está orientada en función de los nuevos paradigmas mediante un proceso de revisión crítica y una actualización coherente con las aportaciones de las modernas ciencias del hombre. A lo que añadimos señalando que en el año 2011, aun no están clarificados los parámetros de esta inaplazable evolución metodológica que no deja de ser un síntoma. Por último encontrar en el penúltimo lugar la competencia percibida del contenido didáctico no deja de poner en tela de juicio el carácter de uso de los recursos metodológicos necesarios para conducir el aprendizaje. El diseño de la programación, el diseño de actividades y tareas, el

Del Valle, S., De la Vega, R., Rodríguez, M., Pérez, M. (2013). La percepción de las competencias profesionales del docente. *Revista Pedagógica Adal*, 16 (26), 31-37

aprendizaje de los alumnos o la evaluación, son elementos sobre los cuales los profesores prestan más atención por el grado de incertidumbre que a veces conlleva. Quizás sea más fácil dominar el contenido de enseñanza o la gestión/organización de la clase que el conocimiento didáctico del contenido por las tomas de decisión que conlleva (Hernández et al., 2010).

La correlación de Pearson entre las cuatro competencias docentes: conocimiento del contenido, conocimiento del contenido didáctico, la gestión/organización de la clase y la capacidad de liderazgo y relación con otros agentes, nos muestra que el conocimiento del contenido correlaciona significativamente con el conocimiento didáctico del contenido (.812**) y en menor medida con la gestión/organización de la clase y con la capacidad de liderazgo (.682**), y relación con otros agentes (.644**). El conocimiento didáctico correlaciona muy significativamente con la gestión/organización de la clase (.805**), y con la capacidad de liderazgo y relación con otros agentes (.772**); además de la correlación significativa con el conocimiento del contenido expuesto anteriormente. Por último, la gestión/organización de la clase correlaciona en menor medida con el conocimiento del contenido (.682**), y con la capacidad de liderazgo y relación con otros agentes (.613**). Estos resultados son evidentes si pensamos que en torno al conocimiento didáctico del contenido giran las demás competencias. Los profesores deben llevar a cabo una programación, un diseño de actividades, comprobar el aprendizaje de los alumnos, evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudados por una buen conocimiento del contenido, una buena gestión/organización de la clase, con capacidad de ser líder y relacionarse con los agentes que intervienen en el proceso educativo. De ahí la importancia de una formación continua y constante en la metodología de enseñanza y el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje al ritmo que cambia la sociedad.

5. CONCLUSIÓN

Respecto a entender cómo se perciben de competentes los profesores de educación física en Castilla-La Mancha. Es decir, analizar a través del proceso de toma de conciencia de su actuación docente, como conjugan en uno el *saber* y *saber hacer*. Esto es, cómo se perciben en cada una de las competencias docentes que conforman las creencias de autoeficacia de los profesores de educación física, siendo importante ver hasta qué punto dominan o no el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico, la gestión/organización de la clase y creen que tienen una capacidad de liderazgo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hemos hallado:

1. Que los profesores de educación física de Castilla-La Mancha se perciben muy competentes en cada una de las competencias estudiadas, ordenándose del siguiente modo gestión/organización de la clase; conocimiento del contenido de enseñanza; conocimiento didáctico del contenido y capacidad de liderazgo.
2. En cuanto al modelo que se establece tomando las cuatro competencias en su conjunto, hemos encontrado que el conocimiento didáctico es la competencia que correlaciona más significativamente con el resto de competencias, siendo por orden con el conocimiento del contenido de enseñanza, la gestión/organización de la clase y la

capacidad de liderazgo. Lo que nos hace pensar en la importancia que adquiere una buena formación inicial y permanente en el conocimiento didáctico del contenido puesto que es el eje sobre el que pivota las demás competencias en el desarrollo de la labor docente, según los autores (Moston, 1978; Stenhouse, 1984; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Sánchez Bañuelos, 1986, 2002; Pierón, 1988; Blázquez, 1990, 1993, 2009; Delgado Noguera, 1991; Gimeno, 1993; Sáenz-López, 1997; Siedentop, 1998; Contreras, 1998; Del Valle y García, 2007; Zabala y Arnau, 2007; Blázquez y Sebastiani, 2009; Hernández et al., 2010).

3. Sin un buen conocimiento didáctico del contenido podemos caer en la incapacidad de cambio metodológico en nuestra disciplina, perdiendo el tren del cambio social como afirma Pastor Pradillo (2001).

Referencias Bibliográficas

- Antúnez, S., Del Carmen, L. M., Imbernon, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (1991). *Del Proyecto Educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- Apaslan, O. (2009). Validation of the physical education teachers' physical activity self-efficacy scale with a turkish sample. *Revista Social behavior and personality*, 37 (2), 223-230.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. y Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.
- Ashton, P. y Webb, R. (1982). *Teachers' sense of efficacy: Toward an ecological model*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Berman, P., McLaughlin, M. W., Bass, G., Pauly, E. y Zelman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: factors affecting implementation and continuation*. Santa Mónica, CA: The Rand Corporation.
- Blanco, M. (1993). *El Proyecto Educativo y el proyecto curricular*. Pamplona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en educación física*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (1993). Orientaciones para la evaluación en EF en la enseñanza primaria. En VVAA. *Fundamentos de la EF para la enseñanza primaria*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (2009). La evaluación de las competencias a partir de la Educación Física. En Domingo Blázquez y Enric M^a Sebastiani (eds). *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp.163-188). Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. y Sebastiani, E. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Bolman, L.G. y Deal, T.E. (1994). Looking for Leadership: Another Search Party's Report. *Educational Administration Quarterly*, 30 (1), 77-96.
- Carrasco, J. (1997). Hacia una enseñanza eficaz. Madrid: Rialp.
- Carrasco, M. A. y Del Barrio, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), 323-332.
- Chacón, C. (2006). Formación inicial y competencia comunicativa: Percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Educere*, 32, 121-130.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60 (4), 323-337.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. London: Department for Children,

Del Valle, S., De la Vega, R., Rodríguez, M., Pérez, M. (2013). La percepción de las competencias profesionales del docente. *Revista Pedagógica Adal*, 16 (26), 31-37

- Schools and Families, Research Report. Disponible en: <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-RR108.pdf> (Consulta 20,10, 2011).
- Del Valle, S. (2008). Proyecto docente. *Documento inédito*. UCLM: Toledo.
- Del Valle, S. (2009). Los contenidos de la educación física: evolución y corrientes que los han originado. Valor y tratamiento educativo que han recibido las corrientes más extendidas. *Temario de oposición*. Toledo.
- Del Valle, S. y García, M. J. (2007). *Como programar en Educación física paso a paso*. Barcelona: INDE.
- Del Villar, F. (1993). El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos inicial. Tesis Doctoral. *Documento inédito*. Universidad de Granada: Granada.
- Delgado Noguera, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la E. Física: propuesta para una reforma de la enseñanza*. Universidad de Granada, ICE. Granada.
- Díaz, J. (1994). *El currículum de la educación física en la Reforma educativa*. Barcelona: INDE.
- Gardoqui, M. L. (1993). Concepto de didáctica de la Educación física. Principios didácticos básicos. En A.A.V.V. *La Educación física y su didáctica*. Barcelona: ICCE.
- Ghaith, G. y Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Gibson, S. y Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569- 582.
- Gimeno, J. (1993). La evaluación de la enseñanza, en: Gimeno y Pérez, G. (comp.): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hart, A.W. (1995). Reconceiving school leadership: Emergent views. *The Elementary School Journal*, 96(1), 9-28.
- Hernández, J. L. y Velázquez, R. (Coord. y auts.) (2010). *La educación Física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: Grao.
- Katzenmeyer, M. y Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V.S., Wong, I.Y.F. y Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. Disponible en: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf> (Consulta 18,10, 2011).
- Lieberman, A., Darling-Hammond, L. y Zuckerman, D. (1991). *Early Lessons in Restructuring Schools*. New York: NCREST (National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching), Teachers College, Columbia University.
- Martin, J. y Kulinna, P. (2004). Self-efficacy theory and the theory of planned behavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(3), 288-297.
- Medina, A. (1995). Didáctica, interacción social y sistema metodológico del formador social. En González, A., Medina, Ay De la Torre, S. (Coord.). *Didáctica General: modelos y estrategias para la intervención social* (pp. 151-179). Madrid: Universitas.
- Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. En P. L. Peterson y H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (pp. 11-26). Berkeley: McCutchan.
- Moreno, J. M. (1990). *El diseño curricular del centro educativo*. Madrid: Alhambra- Longman.
- Pastor Pradillo, J. L. (2001). *De funámbulos, Gimnasiarcas y Profesores de Educación física*. Pila Teleña: Madrid.
- Perandones, T. M. y Castejón, J. L. (2007). Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato. En: V Congreso Internacional "Educación y Sociedad" [Recurso electrónico]: La Educación: Retos del S. XXI : Granada, 30 de noviembre y 1-2 de diciembre / Edición: Armando Jiménez Correa y M^a Angeles Lou Royo. Granada: Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén.
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Prieto, L. (2002). El análisis de las creencias de auto-eficacia: Un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Miscelánea Comillas*, 60, 591-612.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.
- Sáenz-López, P. (1997). *La Educación física y su didáctica*. Sevilla: Wanceulen.
- Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Bañuelos, F., Contreras, O., Fernández, E., Zagalaz, M. L., Pacheco, M. J., Gil, P. y Blández, J. (2002). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Prentice Hall.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la E.F.* Barcelona: INDE.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Soler, M. (1994). Una experiencia de mejora de la calidad: el proceso de la reforma educativa en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 97-141.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, J. R. y Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 2(68), 202-248.
- Woolfolk, A. (Ed.) (1993). *Readings and cases in educational psychology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Woolfolk, A. y Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Zabala, Z. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (1990). Fundamentación de la didáctica y del conocimiento didáctico. En Medina, A. y Sevillano, M. L. (Coords.). *Didáctica-Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación* (pp. 87-220). UNED: Madrid.

Recibido 10-06-2012

Aceptado 02-09-2012

Sagrario del Valle

Universidad de Castilla la Mancha

Sagrariodel.Valle@uclm.es

Facultad de Ciencias del Deporte

Avenida de Carlos III s/n. 45071 Toledo

Del Valle, S., De la Vega, R., Rodríguez, M., Pérez, M. (2013). La percepción de las competencias profesionales del docente. *Revista Pedagógica Adal*, 16 (26), 31-37